

EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIA, PRÁTICAS E DESAFIOS NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES – REFLEXÕES SOBRE O PRONERA E O PROCAMPO

Mônica C. Molina¹

Maria Isabel Antunes-Rocha²

Resumo

Este artigo objetiva apresentar reflexões acerca de parte relevante da história da Educação do Campo a partir da conquista de duas políticas específicas de formação de educadores: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, vinculado ao Ministério da Educação. Faz, inicialmente, um rápido resgate histórico da formação de professores na perspectiva da educação rural, apresentando, após, os principais aspectos que integram formação de educadores a partir do Movimento da Educação do Campo. Na sequência, são expostas as estratégias de execução dos dois Programas citados, cuja materialidade de origem vincula-se à luta pela terra e pela permanência dos camponeses nela, aliando-se a esta luta novas práticas formativas de educadores do campo. Conclui-se apresentando alguns desafios a serem enfrentados para potencializar os resultados dessas políticas específicas de formação de educadores, a partir dos principais objetivos do Movimento de Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Formação de Educadores; Pronera; Procampo

¹Doutorado em Desenvolvimento Sustentável. Pós-Doutorado em Educação pela Unicamp. Docente da Licenciatura em Educação do Campo e Diretora do Centro Transdisciplinar de Educação do Campo da Universidade de Brasília. Endereço: Nossa Senhora de Fátima, 70910-900 - BRASILIA, DF – Brasil. Telefone: (61) 3406760. E-mail: mcastagnamolina@gmail.com

²Mestre em Psicologia Social. Doutorado e Pós-Doutorado em Educação. Professora Associada na Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627 - Campus Pampulha, Sala 1624/FaE, Pampulha, 31270910 - Belo Horizonte, MG – Brasil. Telefone: (31) 34096179 E-mail: isabelantunes@fae.ufmg.br

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil é um tema historicamente presente nos debates acadêmicos, nas preocupações dos gestores públicos e no cotidiano das escolas. Não sem razão, visto que, ao longo do tempo, observa-se que várias necessidades da prática escolar, referem-se à fragilidade na formação docente no País. Quando focalizamos a formação de professores para atuação em escolas do campo, a questão se torna ainda mais complexa. Só é possível compreendê-la puxando os fios que se entrelaçam em diferentes espaços e temporalidades e concentrando o olhar em determinados aspectos. Um trabalho de fôlego, o qual está a exigir muitas mãos, visto que suas múltiplas determinações exigirão leituras interdisciplinares.

Isso porque a educação escolar no campo, ao se constituir sob o signo da precariedade física, administrativa e pedagógica, evidencia a presença de um professor qualificado na condição de “leigo” como indicativo da ausência e/ou escassez de uma formação adequada para o exercício da profissão. Sendo assim, quando os movimentos sociais e sindicais, no final da década de 1980, pautam as instâncias de governo reivindicando escolas do campo, está presente como ponto central a preocupação com formação docente qualificada e pertinente às necessidades do contexto onde irá atuar. Nessa perspectiva, nos últimos 15 anos, observa-se a crescente implantação de políticas públicas, da alfabetização de jovens e adultos à educação superior, de ações voltadas para a formação inicial e continuada de educadores do campo.

Tendo em vista contribuir com a discussão a respeito da efetividade dessas políticas, objetiva-se, neste trabalho, refletir acerca das possibilidades e limites de dois programas, construídos na perspectiva da Educação do Campo, de atenderem as demandas colocadas pelos povos camponeses no que diz respeito as suas necessidades em torno da educação escolar.

Para tanto, focalizamos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Consideramos necessário realizar breve reflexão a respeito da formação de professores na perspectiva da educação rural, apresentando em seguida um histórico e os

princípios dessa formação, na ótica da Educação do Campo. Essa contextualização contribui para deixar visíveis os desafios aos quais os dois Programas precisam dar respostas, bem como nos situam no território tenso e contraditório das disputas de projeto societário nos quais foram gestados. A partir daí, cuidamos de apresentar os dois Programas, buscando recuperar o processo histórico de sua construção. Finalizamos o texto, com algumas considerações acerca dos desafios de se constituir a formação de educadores como política pública que garanta a construção de uma escola vinculada à luta das populações do campo, pelo direito de produzir e reproduzir suas vidas a partir do território onde vivem e trabalham.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO RURAL. ALGUNS APONTAMENTOS

Lourenço Filho (1953) evidencia que a preocupação com a escola rural inicia-se no momento em que se instaurava a discussão a respeito da implantação da escola pública no Brasil. Em tempos de formação das cidades, de alterações no modelo agrário exportador, da introdução da indústria na economia e de reorganização político-partidária, coube a um conjunto de educadores e políticos, o desafio de alertar a sociedade em geral, para ausência do Estado na garantia dos direitos no meio rural, entre eles a educação.

Naquele momento, segundo Lourenço Filho (1953), duas posições se formaram em torno dos debates e das proposições sobre o tema, uma delas organizada no início do século em torno das ideias de Silvio Romero e Alberto Tôrres e desenvolvidas por Belizário Pena e Sud Mennuci. Este grupo defendia uma escola diferenciada em termos curriculares e de objetivos com relação à escola urbana. A “*falta de amor pela terra*” produzida pela “*ignorância*” era um dos eixos que estruturavam suas práticas. Nesse bojo, a tensão cidade/campo assumiu contornos de depreciação do modo de vida urbano e valorização dos modos “*simples*” de vida no campo. Segundo Werle (2007), os intelectuais e políticos vinculados a Sud Mennucci consideravam que a escola em funcionamento no meio rural “envenenava os filhos dos lavradores, criando-lhes a perigosa miragem da cidade”. A outra posição, liderada por Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Abgar Renault e Teixeira de Freitas e o próprio Lourenço Filho, projetava uma escola semelhante à da cidade. Para

Lourenço Filho (1953, p.78), era necessário ter atenção para que a escola não se transformasse em um espaço limitado à vida rural.

Em que pesem as diferenças, esses autores ajudaram a construir o *Ruralismo Pedagógico*, movimento que discutiu, elaborou e divulgou proposições para a educação escolar das populações rurais a partir de 1920. Segundo Queda e Szmrecsányi (1973), o ideário do *Ruralismo* foi elaborado por educadores, políticos e religiosos obtendo apoio dos setores agrário e industrial. Esse Movimento incentivou a criação em quase todos os estados brasileiros de grupos, missões, núcleos e associações em defesa da escola e da cultura rural.

No final dos anos 40 do século XX, o Movimento do Ruralismo Pedagógico conquistou junto ao Governo Federal, a criação das Escolas Normais Rurais, construídas em diferentes regiões do País (LOURENÇO FILHO, 1953). Mas, a orientação do Fundo Nacional do Ensino Primário, instituído em 1942 pelo Governo Federal – que estabelecia a cooperação financeira da União com os estados para a concessão de auxílio financeiro e assistência técnica para o desenvolvimento do ensino primário –, deixou essas Escolas sem apoio institucional/financeiro. A Lei do Ensino Primário definiu as escolas rurais (com oferta somente dos anos iniciais do ensino fundamental) como competência dos municípios. As Escolas Normais Rurais ficaram sob a responsabilidade dos governos estaduais. Segundo Lourenço Filho (1953), Minas Gerais foi um dos poucos estados brasileiros a criar uma instância estadual – Superintendência Técnica de Educação Rural (SOTER) – com responsabilidade de atuação juntos às municipalidades, que teve porém duração efêmera.

De 1940 a 1970, observa-se o que Paraíso (1996) denomina de “campo do silêncio” nas políticas públicas e na produção acadêmica no que diz respeito à educação escolar e à formação docente no contexto rural. É importante registrar que exatamente nesse período, eram implantadas as políticas “modernizadoras” da agricultura. A concentração de terras, o crédito para grandes empreendimentos, a mecanização das práticas agropecuárias e a implantação de todo o pacote associado à chamada “Revolução Verde” ampliavam seus índices na mesma medida em que se configurava o cenário de precariedade física, administrativa e pedagógica das escolas rurais.

A partir do final dos anos 70, do século XX, a escola rural volta a ocupar lugar nas agendas acadêmicas. Os índices de analfabetismo “surpreenderam” os técnicos e pesquisadores quando da avaliação das políticas de desenvolvimento rural. Emergem

estudos e publicações mostrando o cenário precário da escola no meio rural (RABELO 1963; MARTINS, 1975; MAIA, 1982; FUNDEP, 1983; CENAFOR, 1985; TURFFI, 1985). Para Maia (1982), a fragilidade assumia tal proporção que ficava difícil fazer qualquer tipo de crítica. Segundo Amaral (1988), os resultados dessas pesquisas provocaram a criação de projetos de formação de curta duração para certificação e/ou atualização dos docentes *leigos*, cujos resultados, segundo a autora, foram inócuos do ponto de vista estatístico, pedagógico e político. Na história da formação docente, estão presentes informações acerca da criação de cursos emergenciais para professores leigos, mas não se faz referência ao público a que se destinavam (GATTI; BARRETO, 2009).

A promulgação da Constituição em 1988, e em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases em 1996, colocam os gestores educacionais diante da exigência de formação docente de criar cargos, concursos e planos de carreira, além de enfatizar a responsabilidade do município, que agora não respondia somente pela escola situada no meio rural, mas também por aquelas localizadas no meio urbano. Os dados da precarização, produzidos na década anterior, fundamentaram a criação de políticas públicas que incentivavam a desativação da escola rural com a consequente implantação do transporte e da nucleação como forma de garantir uma escola de qualidade. As municipalidades viram no concurso uma alternativa mais econômica em relação às despesas com a formação dos *professores leigos*. Com essa medida, um expressivo número de docentes, a maioria residente no meio rural, foi afastado, seja por não possuir habilitação para concorrer a uma vaga, seja pela dificuldade de aprovação nos processos seletivos que exigiam conhecimentos que não dominavam (ANTUNES-ROCHA, 2012).

A escola rural volta à pauta acadêmica e das políticas públicas no início dos anos 80 do século XX, com a emergência dos movimentos sociais e sindicais camponeses que, em seus processos de luta por terra, demandam entre outros direitos o acesso à escolarização.

Que ensinamentos esse breve histórico nos traz em termos de compreender o Pronera e o Procampo como políticas públicas no contexto da formação de educadores? O Movimento de luta pela Educação do Campo constitui-se como continuidade e ruptura com este processo histórico. É continuidade porque tem na sua pauta a demanda por escolas cuja identidade esteja vinculada à realidade camponesa. Mas a centralidade de sua proposta não se fecha sobre uma *escola vinculada ao meio rural* ou uma *escola que se apresenta como universal*. Parte do pressuposto que essa polaridade, entre outras

construídas no ideário da educação rural, ocultam as condições concretas de produção e reprodução da vida e da escola no campo. Nesse sentido, a precariedade da oferta escolar passa a ser compreendida – a partir dos seus vínculos intrínsecos com os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais que organizam os projetos de escola, de campo e de sociedade –, como uma totalidade complexa e com múltiplas determinações.

3 FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. INCIDINDO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A discussão acerca da formação de educadores na perspectiva da Educação do Campo exige que seja explicitado o projeto de sociedade, de campo e escola que se quer construir. Com esse conjunto é possível definir qual o perfil e que formação é necessária para fundamentar práticas coerentes com os princípios e valores que estruturam essa concepção.

A respeito da tomada de posição com relação ao modelo de sociedade para o qual se empenhariam os esforços formativos, Menezes Neto (1997, p. 36) nos diz que “[...] projetos político-pedagógicos vinculados às classes populares devem demarcar suas diferenças em relação ao projeto capitalista para o campo, representado pelo agronegócio”. Molina (2010, p. 189) demarca o que se entende como eixo matricial deste projeto ao afirmar que “[...] Educação do Campo é indissociável da luta pela terra, da luta pela Reforma Agrária. Democratização da terra, com a democratização do acesso ao conhecimento”. O referencial que ilumina a Educação do Campo germina, nasce e frutifica na/da luta pela terra, pelos direitos a uma vida digna, pela relação igualitária entre homens e mulheres, pela distribuição igualitária da renda e dos bens produzidos pela sociedade de forma justa. Uma luta histórica que os movimentos sociais contemporâneos resgatam ressignificam e atualizam em função da leitura de que a desigualdade social, econômica e política aumenta, fica mais aguda ao longo do tempo, descortinando que não há saídas dissociadas da superação do capitalismo.

A educação escolar, como parte de uma ação educacional mais ampla, assume nessa luta, a função de uma ferramenta necessária para contribuir nos processos de organização de uma nova sociedade. Uma educação capaz de produzir aprendizagem de teorias e práticas que auxiliem na construção de novos sujeitos, de uma nova escola e de uma

nova sociedade. Portanto, a escola do campo demandada pelos movimentos sociais e sindicais vai além da “escolinha cai não cai”, da escola das primeiras letras, da escola dos livros didáticos (ARROYO, 2004). É, necessariamente, um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, a partir da perspectiva de um projeto popular de desenvolvimento, e que cria e estabelece uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida; uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos como cidadãos e que forma os próprios camponeses como os protagonistas dessas lutas, como os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora.

Para esse propósito, torna-se necessário um educador que tenha compromisso, condições teóricas e práticas para desconstruir as práticas e ideias que forjaram o meio e a escola rural. Nesse sentido, as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação bem mais ampliada e abrangente, capaz de compreender uma série de dimensões educativas e deformativas presentes na tensa realidade do campo na atualidade. Para tanto, precisa de uma formação que o habilite a compreender a gravidade e a complexidade dos novos processos de acumulação de capital no campo, que têm interferência direta sobre a realidade do território rural; sobre os destinos da infância e juventude do campo que ele irá educar e sobre o próprio destino e permanência das escolas do campo.

Pois, se mantida a atual configuração da aliança de classes, hoje, internacional, que transformou os alimentos em *commodities*, e que necessita, para seu modelo de produção agrícola, baseado em vastas extensões de terra, no uso de altíssima tecnologia nos processos de produção, com mínima utilização de mão de obra, na monocultura e no uso intensivo de agrotóxico, não haverá mais escolas do campo e, muito menos, sujeitos camponeses a serem educados neste território, pois este modelo agrícola funda-se, no que se costuma chamar na sociologia, de uma ruralidade de espaços vazios, de um campo sem sujeitos (MOLINA, 2014).

De acordo com dados do próprio INEP, mais de 32 mil escolas rurais foram fechadas nos últimos dez anos, passando-se de 102 mil escolas, em 2002, para 70 mil em 2013. O processo de fagocitose das escolas neste contexto está indissociavelmente relacionado ao destino do campo, e do debate central a ele subjacente: a ausência de trabalho no campo, em

função da intensíssima incorporação de novas tecnologias, e de cada vez mais trabalho morto. Enfrentar, portanto, o desafio do fechamento das escolas do campo, implica necessariamente, enfrentar o modelo de desenvolvimento hegemônico do capital, não havendo saída senão nas lutas por sua superação (MOLINA, 2014).

Nesse sentido, a formação de educadores do campo não cabe em uma perspectiva tradicional, visto que o mesmo deverá necessariamente organizar suas práticas no sentido de promover rupturas, estranhar o que aparece como natural e legal, fazer perguntas, investigar, problematizar a realidade e propor e promover, junto com seus educandos, intervenções nessa realidade. O educador do campo precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar, que ajudem a promover essas transformações na lógica tradicional de funcionamento da escola. Uma atuação que entenda a educação como prática social. Enfim, a formação deve contribuir para que o educador seja capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive *no* e *do* campo. Um educador do povo do campo para muito além do papel da educação escolar. Um educador que assume seu papel como agente de transformação da sua realidade pessoal e social.

Com essa perspectiva, o Movimento de luta por uma Educação do Campo, quando pauta seu projeto de escola e de formação docente junto às políticas públicas, já o faz sabendo de antemão que será necessário *ocupar* a esfera pública para disputar princípios, valores e práticas.

Uma das principais características e diferenças das políticas públicas de Educação do Campo pautadas pelos movimentos sociais e sindicais refere-se à sua participação e protagonismo, na concepção e elaboração de tais políticas. Durante a primeira década de sua história, dada a correlação de forças à época, o Movimento da Educação do Campo foi capaz de garantir este princípio, tendo forte participação na concepção e elaboração do Pronera (MOLINA, 2003), no Residência Agrária (MOLINA, 2010), no Saberes da Terra (ANTUNES-ROCHA, 2010), na construção e participação em instâncias executivas, como a Comissão Pedagógica Nacional do Pronera e consultivas como a Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação.

Conforme análise do Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC), o período inicial do Movimento da Educação do Campo coincide com o período de transição que tem

sido compreendido como “da crise do latifúndio a consolidação do Agronegócio”. Foi, aliás, este período, de certa fragilidade da aliança das classes dominantes, que possibilitou o crescimento e avanço das lutas pelos direitos no campo. O Movimento reconhece que seu crescimento àquela época foi possível em função de determinação da correlação de forças existentes no período:

[...] é possível afirmar que ocupamos um “vácuo” de transição de modelos (ajustes no modelo macro-econômico brasileiro, capitalista, neoliberal): **entre a crise do latifúndio e a emergência do agronegócio os movimentos sociais de luta pela terra e pela Reforma Agrária ganharam ímpeto**, conquistamos o Pronera e constituímos a Educação do Campo. A nova fase na política do capital para a agricultura, que iniciou com mais força a partir de 1999, abrindo um novo ciclo, gerou uma nova aliança das classes dominantes e um novo lugar para o campo no projeto de capitalismo brasileiro, fase que está nesse momento em plena vigência e força. (FONEC, 2012, p. 5).

Apostando na compreensão gramsciniana que entende a escola como um espaço em disputa, como importante locus de produção de contra-hegemonia aos valores da sociedade capitalista, o Movimento da Educação do Campo trabalha com a perspectiva de formar educadores camponeses que possam atuar nessas escolas, como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora (GRAMSCI, 1991) contribuindo, por sua vez, com a formação crítica dos educandos que passem por essas unidades escolares, dando-lhes condições de compreender os modelos de desenvolvimento do campo, em disputa, como parte integrante da totalidade maior da disputa de projetos societários distintos, entre a classe trabalhadora e a capitalista (MOLINA, 2014).

A conquista do Pronera, que possibilitou práticas e acúmulos que levaram à conquista do Pronacampo, são experiências concretas de uma *ocupação* que se pretende consolidar como conquista efetiva enquanto política pública. Sendo assim, a história de sua criação e de suas práticas só pode ser interpretada a partir das tensões que envolvem a relação dos movimentos sociais do campo, com o Estado: da disputa de concepções e de projeto societário por dentro do próprio Estado. Nesse sentido, andar no fio da navalha da contradição, coloca-nos o desafio de compreender não o fato em si, como algo isolado, mas o movimento de sua construção, imerso nas tensões e contradições que o envolvem, no momento histórico de sua concepção, conquista e criação.

4 CONTEXTO DE CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA

O Pronera foi gestado no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, em 1997, para celebrar os 10 anos do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e produzir um balanço dos resultados obtidos nos diferentes níveis de escolarização até então desenvolvidos. Identificou-se, naquele Encontro, a existência de dezenas de universidades envolvidas com o tema da Educação na Reforma Agrária. Porém, a maioria dos trabalhos estava sendo feito isoladamente. Era necessário construir uma articulação entre esse conjunto de parceiros, para enfrentar o desafio de fazer avançar a escolarização nos assentamentos, cujos índices revelados pelo I Censo Nacional da Reforma Agrária, concluído em 1996, eram extremamente baixos (MOLINA, 2003).

A partir daí começaram a se construir as articulações e lutas que viriam a resultar na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Depois de um longo e tenso processo de negociações, o Programa foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria n. 10/1998 do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária.

Executado por meio de ampla articulação interinstitucional, que envolve Estado, universidades e movimentos sociais, o objetivo geral do Pronera é promover a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais utilizando metodologias específicas para o campo.

O Programa começou com alfabetização e formação de educadores assentados; depois, evoluiu para oferta dos anos finais dos ensinos fundamental e médio para os jovens e adultos que se alfabetizavam; na sequência, passou a incorporar parte das demandas da oferta de cursos técnicos profissionalizantes e superiores para os trabalhadores rurais assentados. Durante todo o processo de seu desenvolvimento, o Pronera contou com a experiência e com os princípios formativos dos Movimentos sociais e sindicais, sendo marcantes as contribuições destes para o êxito do Programa. Foi essa participação que permitiu acolher uma rica diversidade de práticas e contribuir para o avanço e a expansão da Educação do Campo no País.

Um dos mais importantes resultados do Pronera tem sido sua capacidade de viabilizar o acesso à educação formal a centenas de jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária. Se não fossem as estratégias de oferta de escolarização adotadas pelo Programa – a partir das

práticas já acumuladas pelos Movimentos, entre as quais se destaca a Alternância, com a garantia de diferentes tempos e espaços educativos –, estes jovens e adultos não teriam se escolarizado em função da impossibilidade de permanecer, por seguidos períodos nos processos tradicionais de educação, o que necessariamente lhes impediria de conciliar o trabalho e a escolarização formal (MOLINA, 2003).

A organização curricular em regime de alternância, composta por períodos de aprendizagem integrados entre Tempo Escola, nas Universidades públicas e Tempo Comunidade, que ocorre nas áreas rurais de origem destes educandos, objetiva não só evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva promover a articulação entre educação e a realidade específica destas populações, possibilitando uma leitura crítica que, a partir dessa realidade, seja capaz de perceber as determinações sociais que assim a produzem, considerando a totalidade maior que a contém.

O Pronera tem-se tornado, efetivamente, uma estratégia de democratização do acesso à escolarização para os trabalhadores das áreas de Reforma Agrária no País, em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento. Paralelamente à ampliação dos níveis de escolarização apoiados pelo Programa, foi-se viabilizando, a partir das parcerias com as universidades públicas, a diversificação das áreas de conhecimento propostas por esses cursos, com o objetivo de contribuir para a promoção do desenvolvimento dos assentamentos e das famílias que aí vivem.

Como parte relevante das contribuições do Pronera à Educação do Campo, cumpre destacar os resultados concretos obtidos por suas ações de escolarização dos trabalhadores rurais – que podem traduzir-se pelo número de alunos atendidos; de convênios firmados e universidades parceiras. Ao longo desses 15 anos, desde sua criação, cerca de 200 mil trabalhadores rurais se escolarizaram nos diferentes níveis de ensino: da alfabetização à conclusão dos ensinos fundamental e médio, aos cursos técnicos e profissionalizantes e aos cursos superiores. São mais de 60 universidades parceiras e mais de 200 convênios firmados neste período.

Foram priorizados cursos relacionados ao apoio à produção, na perspectiva da mudança da matriz tecnológica das áreas reformadas, como os cursos técnicos e superiores no âmbito da Agronomia, com ênfase na perspectiva agroecológica e também os cursos de formação de educadores do campo, como os de Magistério e Pedagogia da Terra, objetivando

criar condições de ampliação da oferta da educação básica no meio rural, com a formação de educadores dessas próprias comunidades.

4.1 A formação de educadores no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera

A formação docente no Pronera acontece em pelo menos três frentes. A primeira diz respeito às práticas formativas de educadores para atender as necessidades dos projetos de alfabetização e escolarização de adultos. A esses se agregam os cursos ofertados em nível médio, na modalidade de Magistério. A segunda nos informa do conjunto massivo de práticas relacionadas à formação em nível superior para atuação nos anos iniciais, por meio dos cursos de Pedagogia da Terra, Pedagogia do Campo, Pedagogia das Águas, entre outros. A terceira diz respeito à formação para atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio por meio dos cursos de Licenciatura.

No limite desse artigo, abordaremos as questões que são comuns às três frentes, e, na medida do possível, focalizaremos pesquisas e reflexões já desenvolvidas sobre uma ou outra experiência, mesmo porque, em muitos casos, a ênfase inicial era na formação de monitores(as) para atuação nos cursos de alfabetização de jovens e adultos, área que o Pronera forjou relevante ganho, em termos de política pública, ao construir estratégias que promovem a continuidade da escolarização destes monitores que atuam como alfabetizadores, como se verá, logo mais, na apresentação da experiência do curso de Marabá, desenvolvido pela Universidade Federal do Pará..

Esse trajeto, percorrido pela maioria das universidades e movimentos sociais, pode ser exemplificado pelo relato da Coordenadora do Curso de Pedagogia da Terra desenvolvido na Universidade Estadual da Bahia (SILVA, 2010, p. 9).

Então, o PRONERA vem, e não tem como não fazer esse histórico, o PRONERA vem como primeiro projeto de alfabetização e os monitores que não tinham concluído o Ensino Fundamental, esses fizeram a escolarização em sistema de alternância. E desse grupo foi fomentado o desejo da sequência a escolaridade e essa demanda foi materializada na realização do curso normal médio. Caminhando para a finalização deste (curso normal médio) muitos desses manifestaram o interesse de dar continuidade e a própria universidade também se interessou na continuidade, daí nasce a idéia do curso normal superior.

As experiências vivenciadas nos cursos de Magistério e Pedagogia da Terra dos cursos apoiados pelo Pronera, tem gerado espaços práticos e teóricos de acumulação de experiência e produção de reflexão sobre as novas estratégias formativas focadas no sujeito camponês, vinculadas a um projeto de campo, de sociedade, de ser humano.

Em sua dissertação de Mestrado, a pesquisadora Rosemeire Scalabrini teve como objeto de análise, a relação teoria-prática em curso de formação de educadores do Pronera, analisando a intricada teia dos desafios do acesso ao conhecimento e das necessidades de transformação das precárias condições de vida dos assentados do Pará, compreendendo estes desafios, como parte da totalidade maior que os contém.

A referida dissertação analisa o processo de formação de educadores do campo realizado durante a vivência no Magistério da Terra, (2005-2008) executado pela UFPA, em parceria com movimentos sociais e sindicais da região, como um dos projetos do Pronera. Entre outras riquezas da experiência em análise, destaca-se o fato desta dissertação descrever, detalhadamente, uma estratégia comum aos projetos de alfabetização do Pronera: os educandos em formação atuavam, simultaneamente, como educadores em suas comunidades rurais de origem, em um Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos, também vinculado ao Pronera. Ou seja: ao mesmo tempo que cursavam o Magistério do Pronera, atuavam como Alfabetizadores do Programa, ensinando nas áreas de Reforma Agrária. Esta articulação entre estes dois projetos de Educação de Jovens e Adultos demanda ênfase no registro, conforme afirmamos acima, pois, sem dúvida, é uma das contribuições do Pronera à Educação do Campo no país.³

Apesar do intenso trabalho requerido para a materialização dos ideais do projeto político pedagógico do referido curso, constata-se, por vários resultados colhidos no trabalho de campo feita pela dissertação em análise, que a estratégia formativa adotada alcançou significativos êxitos na tarefa a que se havia proposto. Ao término do Magistério da Terra,

³ . A sua experiência de articulação entre a alfabetização de jovens e adultos e a continuidade de seus processos formativos é uma mais exitosas do país, no sentido de ser capaz de garantir que não se percam os acúmulos alcançados nos processos de escolarização de jovens e adultos, permeados de tantas dificuldades, conforme ampla descrição existente na área de EJA. O Pronera logrou alcançar experiência ímpar na articulação da alfabetização com a continuidade da escolarização, em função do número de assentados que através dele se alfabetizaram e também seguiram o processo de escolarização formal na Educação de Jovens e Adultos. Há, na história do Programa, belos registros e depoimentos de docentes das universidades que puderam acompanhar a trajetória escolar de educandas/os assentados/as que vivenciaram pelo PRONERA seus processos formativos da EJA à Educação Superior

alcançou-se não só a elevação do nível de escolarização formal dos assentados (as) que participaram dele, mas, principalmente, conseguiu-se também formar novos agentes de transformação do meio rural, no sentido da busca de sua maior autonomia e sustentabilidade.

Os resultados da pesquisa confirmam a importância da concepção de educação e de formação de educadores trabalhadas pelo curso, no sentido de contribuir com a promoção do desenvolvimento dos assentamentos: depoimentos de diferentes sujeitos envolvidos no Magistério da Terra em análise, sejam eles do Incra; da Universidade; dos Movimentos Sociais e sindicais parceiros; dos membros das comunidades de origem dos educandos, que depuseram, em entrevistas à pesquisadora, acerca das transformações pelas quais passaram aqueles que participam do curso. Entre tantos belos depoimentos coletados por Scalabrini, merece destaque a fala de um dos protagonistas deste processo:

As pessoas que passaram pelo PRONERA não são mais as mesmas. Vemos os resultados nos assentamentos, quando fazemos qualquer reunião para discutir sobre crédito, estrada, ponte, construção da escola, etc. Essas pessoas conseguem contribuir mais e inclusive desenvolvem um papel de animadores, mobilizando a participação de outras pessoas da comunidade. Elas, inclusive, conseguem gerir melhor um projeto econômico em sua propriedade. Isso é importante, porque não vemos uma sociedade sem a participação efetiva nas tomadas de decisão pelo povo.

Somam-se às experiências de oferta dos cursos de Magistério pelo Pronera, a oferta dos cursos de Pedagogia da Terra, tiveram um papel fundamental no processo de formação e consolidação de um determinado perfil de educador do campo, que vai se consolidando à medida que se materializa sua ação e intervenção político pedagógica nas próprias lutas dos sujeitos camponeses aos quais objetiva educar, articulando-se a este processo, sua presença nos processos formativos, o que provoca interrogações e ressignificações nas práticas das próprias instituições universitárias formadoras, a partir da materialidade trazida por eles, sujeitos coletivos, à academia.

Esses aspectos vão se reorganizando em cada curso de forma crítica e propositiva, conforme vem sendo analisado por diferentes pesquisadores que analisam estas novas práticas de formação docente. São estas experiências aprofundadas e publicadas sob o título Pedagogia da Terra (CALDART, 2002) que enfatizam a importância da crítica para que as universidades possam incorporar as demandas dos movimentos sociais. E são propositivas no momento em que se lançam ao desafio de incorporar novas potencialidades e novos métodos

que caracterizam a interrelação entre os fenômenos e os fatos sociais como significativos nos currículos.

A primeira dimensão pode ser dita assim: a identidade da Pedagogia da Terra vem se constituindo como crítica aos formatos mais tradicionais do curso de Pedagogia e à concepção de educação ainda dominante na Universidade. (...) Trata-se de uma “crítica prática” ou de uma “resistência afirmativa”. Ou seja, em cada turma se vai ajustando o jeito de fazer o curso e nestes ajustes, que têm muito contraponto, vai se formulando esta crítica. E isto, que diga-se, não se realiza contra a Universidade, mas com ela no movimento das contradições próprias a uma relação entre sujeitos tão diferentes, e também nas sintonias com as professoras e professores universitários que buscam construir uma Universidade mais próxima às necessidades do povo e ao projeto político da classe trabalhadora. (CALDART, 2002, p. 85).

Reafirmando essa preocupação com a identidade dos educadores, Anjos e Simões (2010, p. 14), ao estudarem a formação de Educadores do Campo em projetos desenvolvidos ao longo de dez anos (1999-2009) no sudeste do Pará, concluem que

[...] ser professor no PRONERA era um estar em constante questionamento entre a metodologia proposta e a metodologia utilizada, decorrente das experiências anteriores vivenciadas. Percebemos que os elementos do cotidiano docente estão presentes na formação ao se referir ao planejamento, à relação professor-aluno, reconhecer que eles possuem um saber anterior a escola e que este saber auxilia no processo de conhecimento, questões que perpassam a formação necessária à prática docente. E que o processo de construção da Educação do Campo não passa por receitas prontas, diferentes saberes se confrontam entre a academia e os agricultores, que isso enriqueceu o processo e aponta que ainda há muito a ser tensionado na educação dos assentamentos no sudeste do Pará.

Os sujeitos coletivos que lutam pela terra e pela educação (entendendo que esta, além de um direito, é uma ferramenta importante em suas lutas de resistência aos processos de expansão do capital no campo), demandam das instituições educativas uma transformação nos processos de produção de conhecimento. Os movimentos interrogam as universidades ao exigirem destas não só o acesso à escolarização formal, mas a sua verdadeira democratização, trazendo para a escola a heterogeneidade social, econômica e cultural existentes no campo brasileiro atualmente. O reconhecimento e a valorização dessa heterogeneidade são importantes estratégias de incorporação da presença destes sujeitos nas escolas, contribuindo para a superação da exclusão gerada pela visão do espaço escolar como homogêneo e sem conflito.

Eles exigem se tornarem partícipes desses processos, trazendo seus saberes e fazeres para dialogar com os conhecimentos científicos, na perspectiva de produzir, a partir deste encontro, novo conhecimento, que lhes auxilie na interpretação crítica da realidade e, principalmente, na sua intervenção sobre ela. Conforme observa Caldart (2010, p. 112),

A democratização exigida, pois, não é somente do acesso, mas também da produção do conhecimento, implicando em outras lógicas de produção e superando a visão hierarquizada do conhecimento própria da modernidade capitalista. (...) Esta compreensão sobre a necessidade de um “diálogo de saberes” está em um plano bem mais complexo do que afirmar a valorização do saber popular, pelo menos na discussão simplificada que predomina em meios educacionais e que na escola se reduz por vezes a um artifício didático vazio. O que precisa ser aprofundado é a compreensão da teia de tensões envolvida na produção de diferentes saberes, nos paradigmas de produção do conhecimento.

Além dos cursos de Magistério e Pedagogia da Terra, o Pronera foi desenvolvendo e acumulando larga experiência na formação de educadores do campo também para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, a partir da oferta dos cursos de Licenciatura, em diferentes áreas do conhecimento: Letras; História; Geografia; Ciências Sociais; e mais recentemente, a primeira experiência de Licenciatura em Educação do Campo, realizada pela Universidade Federal de Minas Gerais, cuja execução piloto, será uma das bases para criação do Procampo, que será descrito mais à frente.

Estas diferentes licenciaturas tiveram um relevante papel no debate teórico prático da formação de educadores do campo, pois funcionaram como um precioso espaço de acúmulo de experiências e reflexões sobre as práticas desenvolvidas por estes educadores em formação, ao mesmo tempo em que foram também consolidando os elementos que integram este novo perfil docente. Deve-se destacar a rica contribuição que o acúmulo destes cursos desenvolvidos traz, em função da presença e participação dos movimentos sociais, especialmente do MST, no que diz respeito às mudanças em várias estratégias de organização escolar e dos métodos do trabalho pedagógico. Partindo do acúmulo teórico prático já existente, conhecido como Pedagogia do Movimento, espalhou-se para muitos cursos do Pronera, o cultivo de alguns princípios, entre os quais se podem mencionar: a aprendizagem de novas estratégias de organização e seleção dos componentes curriculares a serem ensinados nas escolas do campo, com ênfase à vinculação dos conteúdos à realidade/atualidade; ao trabalho como princípio educativo; o protagonismo dos educandos nos processos formativos, com forte estímulo à sua auto-organização; e a importância da

aprendizagem da postura de pesquisar e inquirir permanentemente, vinculando a escola e os processos de ensino aprendizagem que nela ocorrem, a ampliação da compreensão das tensões e contradições presentes na realidade e formação das habilidades necessárias para promoção de intervenções coletivas transformadoras desta mesma realidade.

As experiências acumuladas na execução de cursos de formação de educadores do campo, sejam os cursos normal de nível médio, e, especialmente, os de Pedagogia da Terra e de Licenciatura, apoiados pelo Pronera, e executados em parceria com os movimentos sociais, foram muito importantes para a elaboração das Diretrizes do Procampo. O acúmulo teórico prático proporcionado pela experiência anterior destes cursos de formação de educadores do campo, com os êxitos e dificuldades por eles vivenciados, serviu de lastro para as universidades que se dispuseram a participar da nova proposta de formação representada pela Licenciatura em Educação do Campo.

A criação dessa nova modalidade de Licenciatura, a qual se estrutura em instituições de ensino superior no Brasil a partir de 2007, é resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais que depois de dez anos de luta, finalmente conquistam uma política de formação inicial para educadores do campo, vinculada pela primeira vez, ao Ministério da Educação, a partir da criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo– Procampo, como se verá mais adiante.

Consideramos importante ressaltar que esta história da construção de políticas de formação de educadores do campo se forja eivada de desafios e tensões, que se expressam não só nos inúmeros problemas enfrentados nas escolas do campo onde estes educadores em formação atuam, mas também, na própria oferta dos cursos, que, de maneira geral, em todos estes anos do Pronera, desenvolveram-se com dificuldades de várias ordens. Dificuldades na relação com as próprias universidades ofertantes dos cursos, que, muitas vezes, apresentam forte resistência às matrizes formativas propostas pelos movimentos camponeses: o trabalho; a luta social; a organização coletiva; a cultura e a história. A construção do perfil do educador do campo, a partir destas matrizes formadoras vai se forjando, na maior parte das experiências, a revelia das instituições, ensinando às próprias universidades, uma nova concepção de formar educadores, a partir da *ocupação*, pelos sujeitos coletivos do campo, dos espaços acadêmicos.

5 AS TENSÕES NA CONQUISTA E CONSTRUÇÃO DO PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO SUPERIOR EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO– PROCAMPO

Como parte da *ocupação*, o Procampo é uma política de formação de educadores, conquistada também a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo. Pautada desde a primeira Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo (CNEC), realizada em 1998, a exigência de uma Política Pública específica para dar suporte e garantir a formação de educadores do próprio campo, vai se consolidar como uma das prioridades requeridas pelo Movimento, ao término da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, cujo lema era exatamente “Por Um Sistema Público de Educação do Campo”.

A partir da intensa cobrança dos movimentos sociais que seguiam pressionando para o atendimento das pautas da II CNEC, é instituído um Grupo de Trabalho que fica responsável pela elaboração da proposta que deveria subsidiar a SECADI, na proposição ao MEC, de uma proposta de formação de educadores campo. Os movimentos demandam e logram, neste período, a conquista de um processo de elaboração bastante articulado com suas representações. Após os encontros específicos do Grupo de Trabalho, para dar forma ao primeiro desenho da política de formação de educadores do campo, foram realizados também com suas representações, alguns encontros nos quais se submeteram ao debate a proposta elaborada, a fim de chegar-se à versão a ser apresentada às várias instâncias do MEC responsáveis pela implementação do Programa, que, finalmente, aprovou o desenho das Licenciaturas em Educação do Campo (MOLINA, 2014).

Vale registrar que o Grupo de Trabalho buscou referências nos cursos desenvolvidos no âmbito do Pronera, para se consolidar um política de formação que realmente tivesse elementos em sua matriz formativa, capazes de incorporar nos processos de formação docente as especificidades da vida no campo. Ressalta-se, especificamente, o lugar ocupado pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo, então em desenvolvimento na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, com apoio do Pronera, em função de sua organização curricular e habilitação por área do conhecimento (ANTUNES-ROCHA, 2010). Esta experiência teve um papel fundamental na implementação do desenho da política, pois serviu de lastro à sua concepção, por ser a primeira a ousar dar o salto de um curso de Pedagogia da Terra para uma Licenciatura em Educação do Campo.

A experiência piloto de execução desta política pública foi então materializada a partir de sua implantação, em quatro universidades federais convidadas pelo Ministério da Educação para tal desafio (Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade de Brasília; Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe), a partir de indicações pelos movimentos sociais, em função de já terem em sua história, práticas de ensino, pesquisa e extensão em Educação do Campo. Já como uma mostra das dificuldades que se enfrentariam na realização da matriz formativa proposta para esta nova modalidade de graduação, nos parece relevante ressaltar que o convite inicial para realização da experiência piloto fora feito a sete IES, não tendo, porém obtido aprovação, em tempo hábil, nas instâncias colegiadas em três delas.

Com estas experiências piloto ainda em execução, a partir da imensa demanda de formação de educadores do campo (de acordo com o INEP, mais de 178 mil docentes sem formação superior atuando nas escolas do campo), e do atendimento nestes quatro cursos em execução, de somente 240 docentes, a partir da pressão dos movimentos sociais e sindicais, o MEC lançou novos editais em 2008 e 2009 para que outras instituições pudessem ofertar a Licenciatura em Educação do Campo. A partir da concorrência a estes editais, 32 universidades passaram a ofertar o curso, porém sem garantia de sua continuidade e permanência, já que a oferta, por meio de editais, faz-se mediante aprovação nas instituições de ensino superior de projetos especiais, tramitados e autorizados só para uma turma específica, ficando portanto, ainda muito longe o atendimento da demanda concreta de formação docente no território rural. (MOLINA e SÁ, 2011)

Com a conquista dos movimentos da assinatura do Decreto n. 7352/2010, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo, se impôs a exigência da elaboração de um Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) para dar materialidade às ações nele previstas, e institui-se então, em 2012, um outro Grupo de Trabalho para dar conta desta tarefa, o qual também contou com a participação de membros dos movimentos sociais e sindicais para conceber as ações que integrariam o referido Programa.

É preciso porém registrar que este contexto já é bastante diferenciado daquele vivenciado pelo Grupo de Trabalho anterior, de 2005-2006, que elaborou as diretrizes orientadoras das Licenciaturas em Educação do Campo, havendo neste novo GT, um espaço muito menor para um efetivo protagonismo dos movimentos sociais e sindicais na construção desta política. Neste contexto, é flagrante a hegemonia do agronegócio no Estado, disputando

intensamente os fundos públicos. Reflexo desta disputa e da correlação de forças, é a incorporação, como parte do PRONACAMPO, da concepção de formação profissional do modelo hegemônico da agricultura industrial, representando pelo Pronatec Campo. As contradições deste processo e a gravidade que contém, por desvirtuar profundamente as concepções originárias da Educação do Campo, foram objeto de ampla reflexão por parte do FONEC e estão bem explicitadas no documento produzido por este Fórum, intitulado “Notas para análise do momento atual da Educação do Campo”. (FONEC, 2012).

Apesar desta derrota no PRONACAMPO, este Programa teve também uma importante conquista no âmbito da ampliação das políticas de formação de educadores do campo. Conforme expresso no documento citado, apesar da forte contradição na concepção de formação profissional entre as ações previstas no Pronacampo, um eixo que guarda afinidade com as concepções históricas do Movimento da Educação do Campo é o da Formação de Educadores. O Programa acolhe a política para área concebida pelos movimentos sociais, e transformada no Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo- PROCAMPO. (FONEC, 2012). O Pronacampo estabeleceu metas de formação de educadores do campo para os três primeiros anos de sua vigência: 45 mil, sendo 15 mil em 2012; 15 em 2013 e 15 mil em 2014.

Embora muito aquém das demandas, o estabelecimento destas metas foi intensamente questionado pelo Movimento da Educação do Campo, visto terem sido incorporadas como parte da estratégia para seu cumprimento, a oferta de formação inicial à distância para os educadores do campo, ideia, veementemente rejeitada pelo FONEC, conforme se pode verificar no documento citado:

Convém lembrar que o tema da formação inicial de educadores à distância e os gravíssimos problemas e lacunas que gera a partir de uma perspectiva omnilateral de formação, tem sido foco de intensos debates, também pelas organizações que estudam e pesquisam o tema como, por exemplo, a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, e mais recentemente, pela Conferência Nacional de Educação – CONAE. Todas elas são unânimes em criticar duramente a formação inicial de educadores à distância. O Movimento de Educação do Campo tem problematizado a formação de educadores a distância, pela compreensão de que as diferentes dimensões da formação profissional necessária ao projeto educativo dos trabalhadores não tem como se realizar de forma plena nessa modalidade. É óbvio que ao fazer-se esta crítica não se está, de maneira nenhuma, recusando o dever e o direito que os docentes em formação têm de acessar as novas tecnologias e de saber incorporar em sua prática pedagógica as novas TIC, como ferramenta de ensino, pesquisa e extensão. (FONEC, 2012).

Apesar desta relevante contradição, também a partir da pressão do Movimento da Educação do Campo, o Ministério da Educação lança então um novo Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2/2012, porém desta vez, convocando as universidades a assumirem como desafio, tornar os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, permanentes nas instituições. Essa medida visou não só corrigir a oferta única, característica dos editais anteriores, mas principalmente dar institucionalidade e permanência à esta proposta de formação de educadores. Uma das principais conquistas do Movimento da Educação do Campo, nesta perspectiva da permanência, foi a conquista de 600 vagas de concurso docente no âmbito da educação superior para oferta destas Licenciaturas .

A partir deste Edital, foram selecionadas 42 instituições que estão em fases diferenciadas com relação à implantação dos projetos. Um expressivo contingente já iniciou as atividades, tendo realizado seleção e já concluído o primeiro Tempo Escola.

Durante a realização do Seminário Nacional do FONEC, a partir da demanda apresentada por este sujeito coletivo à Secadi, ocorreu uma importante reunião com a Secretaria de Estado responsável pela pasta, Sra. Macaé Evaristo, na qual o Fórum pautou, como uma prioridade, o acompanhamento ao processo de implantação das Licenciaturas, que à época de sua realização, já se encontrava bastante atrasado em relação aos calendários iniciais apresentados quando do lançamento do PRONACAMPO.

Com a perspectiva de imprimir maior agilidade ao processo e a manutenção dos princípios da Educação do Campo, o Fonec demandou a criação de uma Comissão que pudesse acompanhar e apoiar o processo de implantação destas novas Licenciaturas, buscando garantir a presença dos movimentos sociais e sindicais do campo neste processo de ampliação e criar possibilidades de socialização com as novas instituições ofertantes, do acúmulo já construídos na execução das LEDOC pelas universidades que já a executavam há alguns anos.

A partir desta demanda a SECADI, institui então, por meio da Portaria nº 01, de 02/01/2014, um novo Grupo de Trabalho, com representação das várias Secretarias do MEC, envolvidas no Edital, além da CAPES e da representação das Universidades e dos Movimentos Sociais com o “objetivo de acompanhar a implementação das Licenciaturas em Educação do Campo no âmbito do Procampo”.

Desde então, este Grupo constitui-se em um importante espaço de reflexão e diálogo sobre os desafios deste processo de ampliação, preocupando-se em construir ações capazes de subsidiar as universidades, no processo de criação destes novos cursos, socializando com estas as experiências acumuladas pelos cursos de Licenciatura em Educação do Campo em andamento. Neste sentido, duas importantes ações foram realizadas por este Grupo de Trabalho: 1) a elaboração de um Documento Orientador para o processo de implantação; 2) a promoção de seis encontros regionais com as Universidades e Institutos Federais de Educação selecionadas pelo Edital SESU/SECADI/SETEC Nº 02/2012, com a finalidade de discutir e partilhar as experiências por parte das instituições que estão desenvolvendo o curso de Licenciatura em Educação do Campo visando identificar, analisar e propor encaminhamentos de soluções estruturais a questões comuns, concernentes à dinâmica pedagógica, de gestão e de política dos cursos, seja no âmbito das próprias universidades ou SECADI/MEC.

Embora este Grupo de Trabalho tenha sido criado pelo MEC, para funcionar por um prazo de 180 dias, foi colocado pelo Movimento da Educação do Campo a necessidade de sua permanência e ampliação, visto que é uma medida que sinaliza futuros à medida que se constitui em uma instância que garante, ainda que de natureza consultiva, a participação de movimentos sociais e sindicais no acompanhamento dos cursos. Este processo ainda está em discussão com a SECADI/MEC, não tendo sido até o momento, publicados sua prorrogação.

Ressalta-se, ainda, o esforço feito pelos movimentos e pelas universidades que participam desta política, no sentido de sempre buscar garantir uma participação mais efetiva dos sujeitos envolvidos no Programa a partir da realização dos Seminários Nacionais das Licenciaturas em Educação do Campo, com três edições já realizadas antes desta grande ampliação e com previsão de IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo, a ser realizado em dezembro de 2014, já com a participação dos 42 cursos permanentes desta modalidade de formação docente.

5.1 A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm por objeto a escola de Educação Básica, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho

Pedagógico para os anos finais dos ensinos fundamental e médio. Os cursos objetivam preparar educadores para, além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e não escolares.

A organização curricular dessa graduação prevê etapas (equivalentes a semestres de cursos regulares), ofertadas em regime de alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo. Essa metodologia de oferta intenciona também evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso, dos professores em exercício nas escolas do campo (MOLINA; SÁ, 2012).

A matriz curricular proposta desenvolve uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares a partir de quatro áreas do conhecimento: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza, Matemática; e Ciências Agrárias.

A habilitação de docentes, por área de conhecimento, tem como um dos seus objetivos ampliar as possibilidades de oferta da educação básica no campo, especialmente no que diz respeito ao ensino médio, mas a intencionalidade maior é a de contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo, desenvolvendo processos formativos que contribuam com a maior compreensão dos sujeitos do campo da totalidade dos processos sociais nos quais estão inseridos (CALDART, 2010).

Ao construir como perfil de habilitação da Licenciatura em Educação do Campo, com essas três dimensões: a docência por área de conhecimento, o formato em alternância e a gestão de processos educativos escolares e não escolares, está presente a intencionalidade de promover e cultivar um processo formativo que oportunize aos futuros educadores, uma formação teórica sólida, com o domínio dos conteúdos da área de habilitação, para o qual se titula o docente em questão, porém, articulada ao domínio dos conhecimentos acerca das lógicas do funcionamento e da função social da escola e das relações que esta estabelece com a comunidade do seu entorno, com o território camponês e com a dinâmica societária como um todo (MOLINA, 2014).

A formação por áreas de conhecimento tem por intencionalidade promover estratégias que contribuam para superar a fragmentação do conhecimento, criando, propondo e

promovendo ações docentes articuladas interdisciplinarmente, associadas intrinsecamente, às transformações no funcionamento da escola e articuladas, ainda, às demandas da comunidade rural na qual se insere essa escola. A proposta e o desafio são, realmente, materializar práticas formativas durante o percurso da Licenciatura em Educação do Campo que sejam capazes de ir desenvolvendo e promovendo nos futuros educadores às habilidades necessárias para contribuir com a consolidação do ideal de escola, edificado por este movimento educacional, protagonizado pelos camponeses nestes últimos 15 anos: uma Escola do Campo (MOLINA, 2012).

A relação Escola/Comunidade constitui-se como matriz pedagógica dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. A intencionalidade é afirmar a escola e comunidade como espaços de socialização e produção de saberes, isto é, como territórios de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, a alternância de tempos e espaços tem por objetivo, uma atuação orientada pela lógica da articulação teoria/prática, visando instrumentalizar o educando, na percepção dos problemas vivenciados em sua realidade cotidiana, bem como intervir, significativamente, neste campo de atuação. A construção da alternância está alicerçada em experiências diferenciadas, mas que estão conectadas pela necessidade de promover a articulação entre teoria/prática (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012).

Vale ressaltar que a diversidade, com relação ao formato da distribuição das horas, guarda relação com a distância da universidade ao local de moradia dos alunos, a dispersão, em termos geográficos, dos locais de residência dos educandos, a disponibilidade dos educadores e a negociação do espaço nas universidades. Existem projetos em que a alternância se concretiza por meio de uma intensificação de carga horária no Tempo Escola. Em alguns, todo o tempo previsto na legislação é realizado no Tempo Escola. Nesses, o Tempo Comunidade se constitui como espaço para realização de atividades escolares, como observação, descrição, análise e intervenção na realidade.

Na organização do processo formativo visando criar condições para que o egresso possa atuar na gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, há ainda um caminho a percorrer com relação aos cursos em desenvolvimento. As demandas de estágio e prática educativa obrigatórios direcionam o conjunto das atividades, para o contexto escolar. Nesse sentido, o desafio dos cursos é buscar o diálogo na materialidade da relação entre as práticas educativas desenvolvidas na escola e as práticas educativas desenvolvidas pela/na comunidade. As experiências que buscam essa articulação, a exemplo dos cursos em

andamento na Universidade Federal de Minas Gerais e na Universidade de Brasília, podem se constituir em sinalizadores no sentido de mostrar um modelo formativo ancorado em ações instituintes, ou seja, a partir do curso é possível fomentar a criação de práticas e essas, por sua vez, podem alimentar a formação dos educadores.

A estratégia formativa que subjaz à política de formação de educadores do campo desenhada na matriz das Licenciaturas em Educação do Campo, concebida a partir da pressão dos movimentos sociais, revela uma concepção que não adere aos propósitos das políticas neoliberais, de responsabilização e individualização do docente sobre o êxito ou fracasso do aluno, sem considerar todas as condições socioeconômicas e culturais que envolvem os processos de aprendizagem. (FREITAS, 1999; 2003). E, ao mesmo tempo, não desresponsabiliza o educador da condução dos processos didáticos, dando-lhe, porém, condições de compreender criticamente sua própria prática, qualificando-o, cada vez mais, à luz de maior compreensão e complexificação das teorias que têm orientado sua ação pedagógica.

As reivindicações dos movimentos sociais quanto às políticas e práticas de formação docente priorizam a formação humana dos educadores do campo, para se colocar como agente participativo na construção de um novo projeto de desenvolvimento para o país, que afirme o lugar do campo nesse novo projeto. E, a partir de intensas lutas por direitos, que tem como elementos centrais o direito à terra e à educação, o Movimento da Educação do Campo, conquista uma política específica de formação de educadores, porém sem descolar esta política do conjunto das tensões e contradições nas quais serão executados os processos de formação que ficarão sob a responsabilidade destes educadores.

A política de formação de educadores do campo compreende, portanto, a necessidade de construir estratégias formativas que sejam capazes de oportunizar ao docente em formação, a superação dessa visão restrita dos limites e potenciais de sua ação, ofertando-lhes durante o percurso formativo, os fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos, econômicos, antropológicos, capazes de lhes dar elementos para ir localizando os efeitos e resultados de sua ação educativa a partir de um contexto bem mais amplo que a contem, especialmente, as tensões e contradições que permeiam as relações sociais no território rural contemporaneamente, com ênfase nos desafios impostos à permanência dos sujeitos camponeses neste território a partir do avanço cada vez mais desenfreado do agronegócio, que

promove uma fagocitose não só das escolas rurais, mas também das próprias comunidades que aí vivem.

6 ALGUNS DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS NA CONCRETIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO

No contexto de proposições, tensões e realizações, a formação de educadores do campo tem se constituído em um conjunto de desafios e também de possibilidades. A princípio tem o compromisso de buscar caminhos para superar a tradição histórica da formação docente no que diz respeito à manutenção de dicotomias: teoria e prática, ênfase na técnica ou na formação geral, formação ampla ou formação específica, formar o professor ou o educador social, dentre outros. Focalizar a atenção na vinculação entre escola, campo e sociedade articulados em um paradigma voltado para a valorização da produção e reprodução da vida no campo, na perspectiva camponesa, em oposição ao agronegócio, vem se constituindo como um caminho que permite articular a escola e a materialidade concreta da luta pela terra e por direitos, empreendida pelos povos do campo.

Esta é, sem dúvida, a principal característica que marca os projetos político pedagógicos dos cursos de formação dos educadores do campo: esta formação deve dar-se profundamente vinculada a compreensão das condições de vida dos sujeitos camponeses, integrando a esta compreensão, o entendimento do potencial da escola do campo, nesta luta de resistência, a partir da transformação de dimensões estruturantes de seu funcionamento. Focalizar a atenção na vinculação entre escola, campo e sociedade, articulados em um paradigma voltado para a valorização da produção e reprodução da vida no campo, na perspectiva camponesa, em oposição ao agronegócio, vem-se constituindo como um caminho que permite articular a escola e a materialidade concreta da luta pela terra e por direitos forjados pelos povos do campo

Vários desafios se colocam para potencializar os resultados construídos a partir das conquistas das políticas de formação de educadores do campo:

1. Ampliar as lutas contra atual modelo de desenvolvimento e contra o fechamento das Escolas do Campo

Se o movimento da Educação do Campo compreende que a Escola do Campo deve ser uma aliada dos sujeitos sociais em luta para poderem continuar existindo enquanto

camponeses; para continuar garantindo a reprodução material de suas vidas a partir do trabalho na terra, é imprescindível que a formação dos educadores que estão sendo preparados para atuar nestas escolas, considere, antes de tudo, que a existência e permanência (tanto destas escolas, quanto destes sujeitos) passa, necessariamente, pelos caminhos que se trilharão, a partir dos desdobramentos da luta de classes; do resultado das forças em disputa na construção dos distintos projetos de campo e de sociedade em luta na sociedade brasileira.

A intensa e veloz redução do número de escolas existentes no território rural, não pode ser vista em separado deste processo. Já existem teses de doutorado (SOUZA, 2012) que comprovam a relação entre estes fenômenos, entre as quais destaca-se a que produziu um relevante estudo cartográfico no qual, a partir da sobreposição de mapas nos quais se registra os territórios do avanço do agronegócio na região Centro Oeste, se demonstra a fagocitose das escolas rurais nos mesmos espaços, como o corolário da desterritorialização dos sujeitos camponeses pelo modelo hegemônico de organizar a agricultura baseado no agronegócio (MOLINA, 2014).

2. Garantir o direito à formação para os licenciados que já estão atuando nas escolas do campo.

Um grande desafio tem sido a liberação dos educadores que já atuam nas escolas do campo, para poderem permanecer na Universidade durante todo o período de formação no Tempo Universidade das Licenciaturas em Educação do Campo. Em muitos casos, além dos estudantes destas Licenciaturas terem, eles mesmos, que pagar para alguém fazer a sua substituição quando estão nos períodos de formação na Universidade, também há várias casos de educandos cujas redes não liberam por mais de trinta dias, comprometendo e, em muitos casos, inviabilizando a continuidade de sua permanência nos processos formativos.

3. Garantir a formação continuada para os egressos das Licenciaturas em Educação do Campo.

A formação contínua, além de um direito e uma necessidade de todos os profissionais da educação, faz-se ainda muito mais forte no caso do desafio da atuação docente multidisciplinar, prática esperada dos egressos destas Licenciaturas. A oferta de cursos de Especialização em Educação do Campo, articulada às áreas de habilitação é condição *si qua non* para o exercício da docência qualificada destes egressos .

4. Avançar coletivamente na transformação das escolas rurais em Escolas do Campo, ampliando as oportunidades de formação continuada dos docentes em exercício nestas escolas, que não passaram pelas Licenciaturas.

Além das lutas pelo não fechamento das escolas rurais existentes, faz-se necessário também a promoção de transformações profundas nestas escolas rurais, para que elas possam vir a materializar a concepção de Escola do Campo, forjada nestes quinze anos de luta deste Movimento. As principais características de uma escola que corresponda a tal determinação já foram apresentadas em diferentes textos, como por exemplo os de Caldart (2010); Molina e Sá (2012) Sapelli (2013), entre tantos outros que vem sistematizando esta reflexão, a partir das práticas educativas desenvolvidas pelos movimentos sociais e sindicais do campo em todo o país. Aqui, no âmbito dos desafios, resumidamente, importa-nos destacar que estas transformações, relacionadas a diferentes dimensões, integrando os modos de produção de conhecimento e as relações sociais na escola; os vínculos que esta estabelece com a comunidade e as lutas dos camponeses do território no qual se localiza; necessariamente devem começar a ocorrer a partir das condições reais de cada escola, com os educadores que lá atuam e não a partir de uma visão romântica e idealizada de uma escola que não existe.

Tem sido freqüente, nos cursos de formação de educadores do campo, após os primeiros períodos de Tempo Escola dos mesmos, nos quais socializa-se com os educadores em formação, todo o conjunto de características que devem ter as Escolas do Campo, que os mesmos busquem, nos períodos subseqüentes de Tempo Comunidade, implementá-las. Ocorre que suas propostas entram em confronto com as práticas docentes que lá ocorrem, ação que acaba por promover um movimento contínuo de negociações.

Além dos docentes, é fundamental para transformação das escolas rurais em Escolas do Campo, a presença e a participação dos movimentos sociais e sindicais do campo na escola, que vão, a partir da força e da pressão exterior, contribuindo também para a transformação da escola..

5. Ampliar as lutas pela construção de um Sistema Público de Educação do Campo e garantir a inserção dos egressos na “Rede Pública”.

Ampliar as lutas pela construção de um Sistema Público de Educação do Campo, onde de fato, haja uma rede de escolas e de docentes concursados, que integrem este Sistema Público. Há um grande desafio em relação à consolidação da inserção dos egressos dos cursos de formação de educadores do campo, nas redes públicas, em função da histórica

prática de indicação política para os cargos docentes nas escolas rurais, subordinados, na maioria das vezes, aos interesses das prefeituras municipais, especialmente no âmbito da oferta do Ensino Fundamental. Em relação ao Ensino Médio, embora a vinculação seja aos Estados, também há grandes problemas para inserção dos egressos dos cursos de formação de educadores do campo nas escolas estaduais, não havendo escolas de ensino médio capazes de atender as demandas, e muito menos, concurso público. Este é um outro grande desafio, pois, além da extrema precariedade do arremedo de Sistema público que há no campo, os estados têm resistido à ideia de concursos por área. Embora já haja algumas experiências positivas nesta direção, em alguns estados, como no Distrito Federal e no Paraná, tem sido bastante desafiador o processo de convencimento das Secretarias Estaduais de Educação, no sentido de promover mudanças em suas estratégias de ingresso.

6. Garantir contínua e permanente formação dos próprios formadores.

Há que se promover e organizar diferentes processos formativos para os próprios docentes que atuam nas Licenciaturas em Educação do Campo, tanto no que diz respeito à apropriação dos processos em disputa no campo brasileiro, em torno das diferentes visões de modelo de desenvolvimento e de agricultura, quanto em relação ao desafio de exercitar o trabalho interdisciplinar. Este desafio faz-se ainda mais relevante dada a própria concepção de interdisciplinaridade, que se espera ver adotada nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a partir da própria materialidade do trabalho, da realidade, e não abstratamente, pelas áreas da ciência.

7. Promover permanentemente espaços de troca e articulação entre as diferentes Licenciaturas em Educação do Campo, no sentido de garantir maior unidade à Matriz formativa por ela proposta.

Esta articulação deve se dar em diferentes dimensões que propiciem não só a troca de experiências entre as diferentes estratégias pedagógicas promovidas por cada curso, mas também nos processos de produção de conhecimento. Tem sido muito rica a experiência de pesquisas articuladas entre várias universidades que tem a Licenciatura em Educação do Campo, como, por exemplo, as pesquisas organizadas a partir do Programa Observatório da Educação, da Capes. Estimular e ampliar estas pesquisas integradas pode ser um bom caminho para acúmulo de práticas e de reflexões sobre o sentido e o desafio de realizar a formação docente, colada a um projeto histórico que almeja a justiça social e a igualdade.

FIELD OF EDUCATION: HISTORY, PRACTICE AND CHALLENGES IN THE CONTEXT OF TEACHERS TRAINING POLICIES – REFLECTIONS ABOUT PRONERA AND THE PROCAMPO

Abstract

This article intends to present reflections about an important part of Rural Education history in Brazil, beginning with the achievement of two specific policies for teacher training: the National Education Program in Agrarian Reform, bounded by Ministry of Agrarian Development, and the Program to Support Higher Education for the Degree in Rural Education, under the auspices of Brazilian Ministry of Education. The text presents first of all, a brief historical review of teacher education in the context of Rural Education. Then, are exposed the main aspects that integrate training of educators for Rural Education Movement. The next stage is about the presentation of strategies for implementation of the two programs mentioned, whose materiality origin is related to the struggle for land and the peasants' rights to stay in their territories, allying to the battle, new training practices of educators for rural areas. It concludes presenting some challenges that must be overcome for increase the results of specific policies for training educators, considering the main objectives of Rural Education Movement.

Keywords: Rural Education; Training Educators; Pronera; Procampo

EDUCACIÓN DEL CAMPO: HISTORIA, PRÁCTICAS Y DESAFÍOS EN EL ÁMBITO DE LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DE MAESTROS – REFLEXIONES ACERCA DE LO PRONERA Y EL PROCAMPO

Resumen

Este artículo presenta reflexiones sobre parte relevante de la historia de la Educación *del Campo* como consecución de dos políticas específicas para la formación de maestros: el Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria, adscrita al Ministerio de Desarrollo Agrario e el Programa de Apoio a la Formación Superior en Licenciatura en Educación *del*

Campo, dependiente del Ministerio de Educación. Hace, en principio, una rápida revisión histórica de la formación de los educadores desde el punto de vista de la educación *rural*, y presenta, después, los principales aspectos que integran la formación de los educadores del Movimiento de Educación *del Campo*. A continuación se presentan las estrategias para la ejecución de los dos programas mencionados, cuya materialidad de origen está ligada a la lucha por la tierra y al vínculo y permanencia, en ella, de los campesinos, aliándose a estas luchas nuevas prácticas de formación para los educadores *del campo*. Concluye presentando algunos desafíos que deben ser enfrentados con el objetivo de potencializar los resultados de las políticas específicas para la formación de los educadores, partiendo de los objetivos principales del Movimiento de Educación *del Campo*.

Palabras clave: Educación Campo; Capacitación Educadores; Pronera; Procampo

REFERÊNCIAS

ANJOS, Maura P. dos; SIMÕES, Aquiles V. Formação de Educadores do Campo: um estudo do PRONERA no Sudeste do Pará. In: *Anais do III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. III Seminário sobre Educação Superior e as políticas para o desenvolvimento do campo brasileiro. I Encontro Internacional de Educação do Campo*. Brasília-DF: 2010. (Disponível em CD-ROM – ISSN 1983-3865).

ANTUNES-ROCHA, M^a Isabel; MARTINS, Aracy Alves. Formar docentes para a Educação do Campo: desafios para os movimentos sociais e para a universidade. In: *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009..

ANTUNES-ROCHA, M^a Isabel. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvido na Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. In: SOARES, Leôncio et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação do Campo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ANTUNES-ROCHA, M^a Isabel et al. *Territórios educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ARROYO, Miguel. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; BRASIL. MEC. *Censo Escolar 2013*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

ARROYO, Miguel. Políticas de formação de educadores(as) do campo. Cad. Cedes, Campinas: UNICAMP, vol. 27, n. 72, maio/ago. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200004. Acesso em: 15 ago. 2014.

CALDART, Roseli S. Pedagogia da Terra: formação de identidade e identidade de formação. In: *Cadernos do ITERRA: Pedagogia da Terra*. Veranópolis, RS: Coletivo de Coordenação do Setor de Educação do MST; ITERRA, ano II, n. 6, dez. 2002.

CALDART, Roseli S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é mais do que Escola*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. Desafios à transformação da forma escolar. In: *Educação do Campo, reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2010.

CENAFOR, FUNDAÇÃO CENTRO NACIONAL DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL. *A questão do professor leigo*. São Paulo: CENAFOR, 1985.

FREITAS, Helena Costa. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas: UNICAMP, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a02v2068.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2014.

FREITAS, Helena Costa. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas: UNICAMP, v. 24, n. 85, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400002. Acesso em: 15 ago. 2014.

FONEC. FÓRUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. In: SEMINÁRIO NACIONAL, 2012, Brasília. *Anais...* Brasília, 2012. Disponível em: http://www.editoraunesp.com.br/catedra/publicacoes_relatorios.asp?tpl_id=5. Acesso em: 15 ago. 2014.

FUNDEP - FUNDAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA. *Proposta de inovação curricular para as escolas rurais de 1º grau*. Belo Horizonte: UFMG, 1983. (Relatório).

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 52, p. 61-104, out./dez. 1953.

MAIA, Eny Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos. In: *Em Aberto*, Brasília, v. 1, n. 9, p. 27-33, set. 1982.

MARTINS, José de Souza. *Capitalismo e tradicionalismo*: estudo sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil. São Paulo: Pioneira, 1975.

MOLINA, Mônica Castagna. *Contribuições do Pronera na construção de políticas públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável*. Brasília, 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília.

MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão II*. Brasília: MDA/MEC, 2010.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político Pedagógicas na formação de educadores do campo. In *Licenciaturas em Educação do Campo - Registros e reflexões a partir das experiências piloto*.(UFMG;UnB; UFS e UFBA) (Orgs.) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MOLINA, M. C.; SÁ, L.; M. Escola do Campo. In: CALDART, R et al (Orgs.) *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. Análises de Práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, José Vieira (Org.). *O método dialético na pesquisa em educação*. Editora Autores Associados, 2014, Campinas, SP.

MENEZES NETO, Antônio Júlio. Globalização e modernização nas relações sociais no campo e o projeto educativo do MST. In: *Contexto e Educação*, Ijuí: UNIJUI, v. 11, n. 47, p. 9-34, jul./set., 1997.

PARAISO, Marlucy A. *Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente*. Educação e realidade, Porto Alegre: UFRGS, v. 1, n. 21, p.137-157, jan./jun. 1996.

QUEDA, O.; SZMRECSANYI, T. O papel da educação escolar e da assistência técnica. In: *Vida rural e mudanças básicas de sociologia rural*. São Paulo: Nacional, 1973.

RABELO, Ophelina. Alguns aspectos sociais da educação do meio rural paulista. In: *Sociologia*. São Paulo, n. 25, p. 65-76, mar. 1963.

SAPELLI, Marlene. *Escola do Campo: Espaço de Disputa e Contradição*. Florianópolis, 2013. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina.

SCALABRIN, Rosimere. *Caminhos da Educação pela Transamazônica: ressignificando o saber cotidiano e as práticas educativas de educadores(as) do Campo*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SILVA, Fábio D. de S. Formação de professores do MST/Ba através do curso Pedagogia da Terra. In: *Anais do III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. III Seminário sobre Educação Superior e as políticas para o desenvolvimento do campo brasileiro. I Encontro Internacional de Educação do Campo*. Brasília-DF: 2010. (Disponível em CD-ROM – ISSN 1983-3865).

SOUZA, Sephora Santana. O projeto político pedagógico do PRONERA e a sua articulação com o saber social necessário a formação dos Educandos do MST: Uma referência ao II Projeto de Formação de Educadores e Educadores da Reforma Agrária do Estado do Maranhão. In: *Anais do III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. III Seminário sobre Educação Superior e as políticas para o desenvolvimento do campo brasileiro. I Encontro Internacional de Educação do Campo*. Brasília-DF: 2010. (Disponível em CD-ROM – ISSN 1983-3865).

TURFI, Sônia. *Principais problemas da escola rural*. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, FaE, DAE, 1988. Relatório de Pesquisa.

WERLE, Flávia O. Corrêa. Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennuci. In: *Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

ZANCANELLA, Yolanda. A formação do educador para a Educação do Campo: da prática do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra para a prática na universidade. In: *Anais do III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. III Seminário sobre Educação Superior e as políticas para o desenvolvimento do campo brasileiro. I Encontro Internacional de Educação do Campo*. Brasília-DF: 2010. (Disponível em CD-ROM – ISSN 1983-3865).

Data de recebimento: 06/10/2014

Data de aceite: 27/10/2014